



EDUCAR EN ARTE. LAS METÁFORAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA
ART EDUCATION. EDUCATIONAL METAPHORS IN TEACHING DANCE

DRA. ROSARIO RODRÍGUEZ LLORÉNS
CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA DE VALENCIA
INSTITUTO SUPERIOR DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS DE LA COMUNITAT VALENCIANA
Correspondencia: r_rodriguezllorens@hotmail.com

(Recibido el 01 de septiembre de 2015 y aceptado el 08 de enero de 2016)

RESUMEN

En este artículo se profundiza en las bases teóricas de la enseñanza del arte, en cuanto a la relación existente entre las metáforas educativas y las prácticas docentes. En un primer momento se plantea la defensa de la educación a través del arte fundamentada con las opiniones de relevantes teóricos de la educación; en un segundo apartado se exponen los planteamientos de los diferentes paradigmas educacionales en forma de metáforas de la enseñanza; para finalizar, se ofrece la relación entre dichas metáforas educativas y la enseñanza artística, en general, y la de la danza, en particular.

PALABRAS CLAVES: Educación artística, Danza, Método educativo.

ABSTRACT

This article explores the theoretical foundations of art education in terms of the relationship between the educational metaphors and the teaching practices. Initially, the education through art is defended with the views of the very relevant educational theorists; a second paragraph sets out the approach of different educational paradigms as metaphors of education; finally, the relationship between those educational metaphors and general art education and dance education in particular is offered.

KEYWORDS: Art Education, Dance, Educational Method.

1. LA IMPORTANCIA DE EDUCAR EN ARTE

Desde la antigüedad se ha reconocido la importancia del arte para el ser humano; ya Aristóteles en el capítulo 8 del libro II del Física, dijo: “en general, el arte perfecciona y acaba, en parte, lo que la naturaleza misma no puede acabar y ultimar, y, en otra parte, imita a la misma naturaleza” (Citado en Arregui, 1997, pp. 68-69). El arte tiene la capacidad de ser *mimesis* de la naturaleza, pero también *aletheia*, al ser el medio por el que la naturaleza llega a ser lo mejor que puede ser.

En consonancia con lo anterior, Suchodolsky y Bodgan (1987), planteaba que el arte se consideraba cada vez más como: “un elemento importante y necesario para la vida humana, uno de sus factores básicos” (pp. 82-85) y se preguntaba el porqué de esta necesidad humana del arte. El ser humano a través del arte crea formas, pero no se limita a la representación en una concepción del arte como un espejo, sino que transforma los datos de la naturaleza y los presenta en una ordenación diferente: “de una manera distinta a cómo ha sido transformada por la actividad social planificada o por la ciencia o la tecnología” (pp. 82-85), con imaginación, expresión y creatividad. Cuando un artista crea una obra de arte, o un espectador entra en contacto con esa obra, aparece un tipo especial de libertad humana, una libertad muy íntima, que permita al hombre vencer la resistencia de la materia según su propia visión y establece una relación profunda entre el hombre y el trabajo que crea.

En los últimos tiempos, el arte ha pasado de ser una actividad propia de un reducido colectivo de personas a considerarse como un elemento característico del ser humano y un factor importante a tener en cuenta en la educación. Hace ya casi 25 años que Bruner (1985), uno de los representantes de la Psicología cognitiva, consideraba que la educación en el futuro debía comprender, además de la enseñanza de lo que él llamaba las *rutinas técnicas*, tres formas de actividad: la investigación y el desarrollo, los servicios no previstos y las artes. Respecto al arte, lo creía importante en la educación pues consideraba que: “algo que sólo los seres humanos pueden producir, y ninguna máquina puede hacer, es el arte, en sus diversas formas (...) todo aquello que va más allá de la necesidad de adaptación y es una expresión del instinto humano” (pp. 7-10).

Mucho más cercano en el tiempo, Elliot Eisner (2004), ejemplifica asimismo maravillosamente la labor que la experiencia del arte ejerce sobre los niños y jóvenes, pudiéndose destacar: el desarrollo de la capacidad de ver el mundo en el plano estético; comprender que los problemas pueden tener más de una solución; ver e interpretar el mundo desde diferentes perspectivas; y, también, descubrir sentimientos que no se pueden manifestar si no es a través del arte.

2. LAS METÁFORAS EDUCATIVAS

No obstante, no todos los métodos docentes aplicados a la enseñanza del arte pueden ofrecer los mismos resultados. Con el objeto de poder llegar a establecer una relación entre las prácticas docentes artísticas y sus efectos en el alumnado, se considera oportuno ofrecer una breve introducción de las principales metáforas educativas.

El fenómeno de la educación, en cuanto a sus principales paradigmas o métodos educativos ha sido ejemplificado por diversos autores a través de distintas metáforas de las que, de acuerdo con García Amilburu (1996), destacamos las siguientes: la metáfora mecanicista-conductista, la metáfora de orientación o guía, la metáfora de crecimiento y la metáfora de iniciación:

a) La *metáfora mecanicista-conductista* responde a las teorías conductistas en la línea de los estudios de Paulov y Skinner. Este modelo educativo sostiene que las personas pueden ser educadas por igual alcanzado los logros propuestos, siempre que el proceso de enseñanza sea el correcto. No tiene apenas en cuenta la individualidad del alumno ni las referencias contextuales del ámbito social y cultural en el que éste se encuentra. La principal crítica que ha recibido este modelo es el hecho de entender la educación como un sistema de producción competitivo y eficiente

b) La *metáfora de la orientación o guía* se encuentra posicionada en los argumentos de filósofos tales como Sócrates o Kierkegaard. El profesor se convierte en un *compañero de viaje* del alumno, siendo para este último como una imagen a imitar. La enseñanza se plantea tanto desde la lógica como desde la retórica, buscando la formación moral de la persona.

c) En cuanto a la *metáfora de crecimiento*, ésta ha sido ejemplificada en las obras de Rousseau y de los empiristas Locke, Berkeley y Hume, como un modelo botánico con una tarea educativa a modo de jardinería. Los alumnos portarían la simiente de la flor o planta en la que se convertirán en su proceso de crecimiento. El profesorado sólo debe favorecer las condiciones óptimas para que el desarrollo natural ocurra en el momento biológico oportuno. A este modelo se le plantean determinadas objeciones acerca del determinismo de unas hipotéticas *leyes de crecimiento*, por una parte, y del empobrecimiento educativo que supone la premisa de este paradigma según la cual es el interés del alumno el que, de algún modo, guía el proceso de aprendizaje.

d) Desde la *metáfora de la iniciación*, la labor educativa se entiende como aquella que persigue la introducción de las personas, desde su nacimiento, en las tradiciones culturales de las sociedades a las que pertenecen. Posiblemente sea Platón el primer pensador que planteó la educación del individuo desde esta perspectiva. Ya en la segunda mitad del siglo XX, dos líneas de pensamiento sostienen esta metáfora: la de aquellos que defienden la transmisión de la herencia cultural, entendiendo la cultura como ciertas manifestaciones preeminentes de los valores tradicionales de una pequeña minoría o élite, como pueden ser G.H. Bantock o M. Arnold; y la de autores como R.S. Peters que apuestan por un concepto amplio del término cultura como aquellos tipos de vida de las diferentes sociedades cuyo conocimiento se hace necesario inculcar en los individuos para posibilitar su vida en sociedad.

La esencia de estas metáforas coincide en gran medida con las tres concepciones de la naturaleza humana y de su educación expuestas por Quintana (2002): la represiva (dirigir), la permisiva (dejar hacer) y la comprensiva (intervención oportuna).

3. EL ARTE Y LAS METÁFORAS EDUCATIVAS

Numerosos profesores y artistas han expresado sus opiniones acerca de cómo conciben la enseñanza del arte, de modo que podemos identificar en estas manifestaciones las premisas de

alguna de las metáforas que acabamos de exponer. Principalmente, existen dos posturas según se entienda la acción de educar desde uno de los dos términos latinos *educare* -educar, criar, alimentar- o *educere* -conducir, dirigir-. Aquellos autores que apuestan por el primero de ellos, desarrollan una labor propedéutica con sus alumnos contribuyendo a formarlos e instruirlos en la disciplina artística oportuna, es decir, se sitúan en el terreno de la *metáfora mecanicista-conductista* de la educación. Por contraposición, cuando los profesores de arte consideran su labor docente desde el segundo término, ejercen una labor mayéutica, propiciando la manifestación del talento artístico que los alumnos poseen, acercándose a las *metáforas del crecimiento* y a la de *la orientación o guía*.

Es éste también el planteamiento de las clases de pintura que presenta Mark Rothko cuando habla sobre la elaboración de las obras pictóricas de una exposición infantil. Este artista considera que para los niños el pintar es tan natural como el hablar o el cantar y que, sin menospreciar el efecto de la disciplina y la práctica en el buen hacer artístico, los niños llegan a producir obras de arte originales y valiosas simplemente dejándoles experimentar con colores y formas poniendo los medios oportunos a su alcance. También parece relacionarse su método con la *metáfora de la iniciación*, pues Rothko (2007) está convencido de que en edades muy tempranas, estos pequeños artistas ya utilizan sin ser conscientes de ello, las reglas de la pintura y de la perspectiva, del mismo modo que hablan utilizando reglas gramaticales cuyo nombre ni siquiera conocen.

La postura de Eisner (1972), por ejemplo, podríamos enclavarla en la *metáfora de la orientación o guía* pues defiende que el arte se aprende desde el punto de vista del modelo que representa el profesor en los tres dominios artísticos: el productivo, el crítico y el cultural. En este sentido, se muestra abiertamente preocupado por el tipo de modelo que el profesor de arte ofrece a sus alumnos y apuesta por un profesor que se muestre ante sus alumnos como un artista activo que es capaz de crear y de emocionarse ante la obra creada. Asimismo, el profesor de una disciplina artística debe sentirse responsable de desarrollar el sentido crítico de sus alumnos y esto difícilmente se puede lograr si él mismo no les ofrece ejemplos de su opinión ante obras de arte. Igualmente, sería de desear

que el profesor fuera capaz de transmitir en las clases la importancia de descubrir las conexiones e influencias del arte en sociedad aficionando con su propio entusiasmo a los jóvenes al análisis del arte preguntándose por su dimensión cultural.

Aunque también Eisner (2004), emplea la *metáfora del crecimiento* según el modelo botánico, cuando compara los aprendizajes que se le proporcionan a los alumnos de arte con semillas que es posible que no fructifiquen en el momento pretendido por el profesor, pero que sí darán frutos más adelante cuando otros aprendizajes interaccionen con los primeros, a modo de agua de riego.

Igualmente, en el ámbito de la enseñanza de la música, Carl Orff (Citado en Maschat, 2001) ofrece una visión de la pedagogía musical que representa explícitamente el modelo de enseñanza según la *metáfora del crecimiento*: “Cuando planto un árbol no puedo saber lo que crecerá” (pp. 55-60). Orff habla de la música y la danza a modo de abono del espíritu, potenciador de la creatividad innata de la persona.

Por su parte, Gardner (2005), el padre de la teoría de las inteligencias múltiples, realiza un profundo estudio sobre los diferentes métodos que se pueden emplear para la enseñanza musical, ofreciendo una explicación sobre la adecuación de cada uno de ellos a las etapas de crecimiento del estudiante. El autor identifica dos posturas opuestas e irreconciliables en los planteamientos pedagógicos artísticos: aquellos que consideran al niño como: “una simiente que, aunque pequeña y frágil, contiene en sí el *germen* del virtuosismo artístico”; y la de otros que aseguran que por prometedor que se intuya al joven artista, sin una guía firme de un adulto nunca adquirirá el dominio de las técnicas sumamente intrincadas que supone el arte, desperdiciándose su talento (pp. 271-272).

Sin embargo, Gardner (2005) no cree que haya que tomar partido por uno u otro modelo de enseñanza, ni tampoco que se intente llegar a un punto intermedio entre ambos, lo que se debe hacer, asegura, es adaptar cada uno de estos paradigmas a las etapas del desarrollo del niño. De este modo, en la etapa de la vida del niño que va de los dos a los siete años, Gardner aconseja una enseñanza del

arte que podría ubicarse en la *metáfora del crecimiento*. El autor llama a esta enseñanza el enfoque del desenvolvimiento y consiste en dejar que el niño realice creaciones artísticas sin ningún tipo de guía o modelo. Más adelante, en el periodo que acercará al niño a la adolescencia, aconseja una enseñanza más activa o intervencionista pues el propio desarrollo infantil de este momento precisa de un modelo a seguir o, por lo menos de unas directrices inspiradoras. Encontraríamos en este nivel escolar la *metáfora de la orientación o guía*, pero sin llegar a la *metáfora mecanicista-conductista* pues Gardner no se muestra partidario tampoco de la ejercitación sistemática.

En este sentido, el autor sostiene que una enseñanza de la música de tipo atomista, en la que se pretenda instruir al niño en los conceptos iniciales de las notas y sus nombres pasando por todos los estadios del análisis musical, va totalmente en contra de la concepción holística que el niño tiene de la música. Así, Gardner (2005) afirma:

De hecho la finalidad de la educación musical es respetar e incrementar las aptitudes y la concepción que ya tiene el niño respecto de la música, en vez de limitarse a imponerle un programa de estudios destinado más que nada a garantizar ejecuciones musicales competentes y adultas. (p. 210)

Por tanto, si el problema no estriba en situarse en una u otra metáfora en la enseñanza en el arte sino en tener en cuenta la fase del desarrollo en la que se encuentran el niño y el adolescente, el profesor deberá entonces plantearse si está o no teniendo en cuenta qué es lo más apropiado para la edad de sus alumnos y evitar así adoctrinarlos cercenando su creatividad.

4. LAS METÁFORAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

El arte se manifiesta de múltiples formas, una de ellas es la danza y es en esta disciplina artística, en la que ahora se desea profundizar.

Al igual que en cualquiera otra disciplina, al abordar la enseñanza de la danza se hace necesario

determinar el ámbito educativo en el que ésta se enmarca, pues, dependiendo de cuál sea el contexto, un buen profesor dará unas respuestas u otras a las cuestiones que debe plantearse sobre su propia área. Es por esto que, en opinión de Joyce (1987), los profesores deberían realizar un ejercicio de reflexión previa sobre su labor docente en la danza y hacerse determinadas preguntas: “¿Por qué nos ejercitamos? ... ¿Qué significa bailar para tus niños? ¿Bajo qué aspecto les enseñarás la danza en tus clases? ¿Espectáculo? ¿Comunicación? ¿Expresión? ¿Diversión? ¿Destreza?”(p. 19).

Siguiendo a García Amilburu (1996): “(...) el hombre se considera como un ser biológicamente plástico e inespecializado que puede desarrollarse en diversas direcciones” (p. 88). Cuando relacionamos esta concepción del ser humano con la enseñanza de la danza, vemos que los códigos dancísticos son variadísimos y que se debería evitar una reducción de las posibilidades de evolución de los alumnos. Estamos, por tanto, de acuerdo con Robinson (1992), cuando afirma que: “El niño no debería estar sometido de golpe a un código de referencias, una disciplina que reprimiría o desviaría su modo de motricidad personal” siendo necesario que el niño experimente la danza en el plano estilístico y estético de forma neutra, hasta que: “haya efectuado una verdadera toma de conciencia de sí mismo tanto corporal como afectivamente” (pp. 56-57).

Si se observa a niños de corta edad, parece que tengan un impulso innato a realizar movimientos que recuerdan a la danza. Los niños caminan, corren, saltan y coordinan las partes de su cuerpo de una forma espontánea como si quisieran expresarse a través de sus movimientos. El educador deberá alentar este impulso. Ahora bien, el problema que se le plantea al profesor de danza es el enfoque que le puede dar a ese aliento ya que en demasiadas ocasiones se busca desde el principio el virtuosismo profesional. Es aquí cuando, lamentablemente, puede darse la *metáfora mecanicista-conductista*, según la cual la enseñanza de la danza se entendería como una invitación a la repetición de movimientos, copiados del profesor, con unos avances técnicos continuos y cuantitativos.

Según Lawton (Citado en García Amilburu, 1996), uno de los nueve subsistemas culturales de toda sociedad es el subsistema estético, cada cultura tiene unas necesidades estéticas que plasma

en el arte, contribuyendo junto con los otros subsistemas a formar lo que él llama *sentido común* de esa sociedad. Normalmente los alumnos que acuden a las clases de danza ya tienen un sentido común sobre los movimientos del baile de manera que, en las improvisaciones o bailes libres, realizan muchos movimientos codificados de la danza clásica que no han aprendido en las aulas, pero a los que han sido inconscientemente expuestos en múltiples ocasiones. Sin embargo, basta con ver bailar a los niños pequeños de las familias de etnia gitana para comprender que su sentido común estético es completamente diferente. Esto se puede relacionar con el aprendizaje de otras lenguas, del cual se dice que es un poco como: “ser capaz de pensar en otro idioma, ver el mundo desde otras coordenadas mentales” (García Amilburu, 2002, p. 65). En este punto, tendría cabida la *metáfora de la iniciación*, pues las clases de danza tienen un marcado carácter iniciático en diversos sentidos: los sentimientos y actitudes que se evidencian en las improvisaciones se pueden encauzar hacia lo que se considere más enriquecedor de lo humano; los argumentos de ballets sirven para transmitir escalas de valores de la sociedad; se inicia a los alumnos en el folclore popular; se forman futuros espectadores, etc.

Ahora bien, si nos adentramos en el terreno de los estudios oficiales de danza, las dos metáforas que mejor responden a su planteamiento son, por una parte, la *metáfora del crecimiento* y, por otra, la *metáfora de la orientación o guía*. Así podemos leer en los documentos curriculares (Decreto 26/1999) expresiones tales como:

En la construcción de su nunca definitiva personalidad artística, el alumno es protagonista principal, por no decir único; el profesor no hace sino una labor de arte mayerútica (...) el profesor debe ofrecer soluciones concretas a problemas o dificultades concretos, proporcionar opciones, y orientar tanto hacia unos resultados predeterminados, como hacia la capacidad de respuesta del alumno ante el hecho artístico. (pp. 3274-3275)¹

Circunstancia muy habitual en el caso de aquellos profesores cuya trayectoria artística ha sido renombrada y sus alumnos ven en ellos el camino a seguir.

¹ Pese a que en la actualidad los estudios de danza están regidos por la normativa legal que desarrolló la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* para esta disciplina, se ha escogido este Decreto de la *Comunitat Valenciana* por ser uno de los pocos textos legislativos que ofrecen información específica acerca de los principios metodológicos prescriptivos que deberían regir los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza.

A modo de conclusión, se podría afirmar que, idealmente, el profesor de danza debería proporcionar a sus alumnos la posibilidad de desarrollar de forma equilibrada las tres facetas de la cultura que se derivan de su proveniencia del verbo latino *colere*: la *poiesis*, el hacer de la razón técnica; la *praxis*, el saber de la razón práctica; y la *teoría*, el saber de la razón teórica (Cfr. García Amilburu, 2002, pp. 19-20), pues el hombre cuando baila emplea la técnica, se enriquece éticamente y crece espiritualmente. Cabe recalcar que el ser humano presenta una disposición natural para alcanzar la perfección, y que la educación a través del arte de la danza, de la que nos hemos ocupado en este último epígrafe, resulta idónea para ayudarle en este propósito. Se haría realidad así la siguiente máxima propuesta en el Congreso de DaCi (La Danza y el Niño-Unesco) en 1982 en Estocolmo: “El objeto de la enseñanza de la danza a los niños es ‘To make better people’ (hacer mejores a los seres humanos)” (Robinson, 1992, pp. 53-54).

REFERENCIAS

- Arregui, J. V. (1997). El valor del multiculturalismo en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 206. Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. pp. 53-77.
- Bruner, J. S. (1985). Cultura, políticos y pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 121, 1. pp. 7-10.
- Decreto 26/1999, de 16 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del grado medio de danza y se regula el acceso a dicho grado. DOGV N° 3447. 04/03/1999.
- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- García Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*. Pamplona: EUNSA.

- (2002). *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Joyce, M. (1987). *Técnica de danza para niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lawton, D. (1989). *Education, Culture and the National Curriculum*. London: Hodder and Stroughton.
- Maschat, V. (2001). Música y danza para educar la creatividad del niño. En, Atance, J. y Oriol, N., *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Quintana, J. M. (2002). Teorías de la educación según su base antropológica. En Bouché, H., G. Amilburu, M., Quintana, J.M. y Ruíz, M., *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Mirador.
- Rothko, M. (2007). *Escritos sobre arte: 1934-1969*. Barcelona: Paidós.
- Suchodolski, B. y Bodgan, R. (1987). Arte, imaginación, expresión, comunidad, creación. *Cuadernos de Pedagogía*, 151, 9. pp. 82-85.